



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Layla do Carmo Cruz dos Santos

**A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com
Transtorno do Espectro Autista**

Orientador: Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos

**Rio de Janeiro
Março/2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com
Transtorno do Espectro Autista**

Layla do Carmo Cruz dos Santos

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
Março/2017

SANTOS, Layla do Carmo Cruz.

A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista/ Layla do Carmo Cruz dos Santos; orientador: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro, 2017.

48f.: 4fig.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

1. Educação Especial; 2. Educação inclusiva; 3. TEA; 4. Sala de Recursos Multifuncionais;



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Layla do Carmo Cruz dos Santos

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Prof. Dra. Celeste Azulay Kelman

Prof. Dra. Maria Vitoria Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro, março de 2017.

Aos meus pais, meu irmão, meus eternos amigos, meus amores, no céu e na terra.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me acompanha em todos os momentos e me ajudou e deu forças para chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, que foram a base da minha trajetória, que me apoiaram e não mediram esforços para que hoje eu tivesse essa vitória. Um agradecimento especial à minha mãe e meu irmão, por todas as palavras de incentivo e carinho quando eu mais precisei e por terem acreditado em mim quando eu mesma deixei de acreditar. Sem eles, esse sonho não seria possível.

Em terceiro lugar, agradeço ao meu noivo, Rafael Barros, que mais do que noivo, foi um amigo e companheiro, com quem pude contar em todos os momentos de dificuldade e que me apoiou quando pensei que não seria mais capaz de concretizar este sonho.

Agradeço aos meus sogros, minha segunda família, pela torcida e incentivo de sempre.

Agradeço também aos amigos Bianca Santos, Thiago Batista, Luciana Barcellos e Maria Rosimeyre os quais tive a oportunidade de conhecer nessa caminhada e formação como pedagoga e tornaram minha formação muito mais prazerosa.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos por me acolher e orientar, pacientemente, na realização deste trabalho de conclusão, do qual tenho muito orgulho.

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito analisar as políticas públicas relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e verificar como esta inclusão está ocorrendo no cotidiano escolar. Com foco nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que representam um grande desafio para as escolas, para a elaboração deste trabalho foi necessário realizar um levantamento e estudo das leis que garantem Atendimento Educacional Especializado a alunos com TEA e realizar observações em campo em uma sala de recursos multifuncionais, que é o ambiente em que este atendimento pedagógico especializado se consolida. Esta pesquisa tem por objetivo investigar de que forma a sala de recursos multifuncionais auxilia no processo de inclusão dos alunos, traçando um paralelo entre legislação (leis que regulamentam o AEE) e prática (como que está sendo realizado o AEE na rotina diária), partindo de minhas observações e limitando-me neste trabalho apenas aos alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista, público que vem aumentando na rede pública municipal do Rio de Janeiro e que é maioria entre os alunos público alvo do AEE na escola pesquisada.

É desta forma que se almeja compreender como o Atendimento Educacional Especializado pode ser importante na educação inclusiva e perceber se este, da forma atualmente posta, pode garantir um suporte satisfatório à aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Com o resultado deste trabalho foi possível verificar que há garantias de direitos ao acesso e aprendizagem nas legislações, mas ainda são necessários outros subsídios para que as leis possam ser cumpridas na prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação Especial; 2. Educação inclusiva; 3. TEA ; 4.Sala de Recursos Multifuncionais;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1: As Políticas Públicas e Trajetória Histórica da Educação Especial Inclusiva e da Sala de Recursos Multifuncionais	12
CAPÍTULO 2: Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Escolarização	22
2.1 Características do TEA e Desafios para Inclusão	22
2.2 Possibilidades e Estratégias para Escolarização de Alunos com TEA	27
CAPÍTULO 3: Estudo de Caso: Atendimento de uma criança com TEA em uma Sala de Recursos Multifuncionais	30
3.1 Metodologia	30
3.2 Contextualizando a Escola	32
3.3 O Estudo de Caso – O Acesso à Sala de Recursos Multifuncionais e as observações em campo.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
APÊNDICE – FOTOS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUINCIONAIS OBSERVADA	47

INTRODUÇÃO

O contexto da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, inicia uma trajetória de mudanças, a partir da entrada do aluno da educação especial no terreno já tão permeado por conflitos e dificuldades que é a sala de aula regular, principalmente, a da escola pública.

Com a entrada desse público escolar, começam a surgir estudos sobre as formas de realizar a inclusão nas escolas, não apenas formas de caráter estrutural, mas também de caráter acolhedor e que garantam o direito de todos à educação e ao conhecimento. Desde a Constituição de 1988, em seu Art. 5º é afirmado que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...”, porém, isso nem sempre funcionou no que diz respeito ao acesso à escola pelas pessoas com deficiências ou com qualquer tipo de necessidade educacional especial, tendo em vista que inicialmente a Educação Especial se constituiu a partir de um modelo médico. “A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD).” (GLAT, 2007, p. 19).

O interesse e justificativa da realização deste trabalho surgiram a partir das inquietações que me acompanharam e observações feitas durante o período de aproximadamente um ano em que venho atuando no apoio e mediação das crianças com deficiência incluídas em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Entende-se aqui como mediador, uma espécie de facilitador da aprendizagem dos alunos com deficiência. Não há ainda uma lei que regule a profissão do mediador, mas a partir da Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13146 de 2015), Art. 28, fica determinado que é de responsabilidade do poder público fornecer para o público alvo da educação especial profissionais de apoio escolar.

O cargo no qual atuo é o de Agente de Apoio à Educação Especial, que tem como uma de suas atribuições específicas “apoiar o processo de inclusão de aluno com deficiência” (Lei Ordinária Municipal Nº5623/2013). Porém, a convocação dos primeiros aprovados só foi realizada no início de 2016, primeiro ano letivo após a aprovação da Lei Brasileira da Inclusão. Antes da convocação dos agentes, quem atuava no papel de mediação dos alunos com deficiência eram estagiários vinculados à Secretaria Municipal de Educação, porém, muitos abandonavam a função e a renovação dos mesmos nem sempre ocorria, acarretando prejuízo

aos alunos e suas famílias. A ideia da realização da criação do cargo e do concurso foi solidificar este processo, possibilitando o estabelecimento de vínculos maiores entre os alunos e seus mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a escola que será campo de observação desta pesquisa, não possui classes especiais, apenas turmas regulares com alunos incluídos de diversas deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

As observações em campo levantadas neste trabalho, foram realizadas durante o ano letivo de 2016 em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, no que diz respeito à inclusão dos alunos com TGD, mais precisamente, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as atividades realizadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), assunto que será abordado mais para frente nesta monografia, especialmente na sala de recursos multifuncionais observada, ambiente este que será objeto de estudo desta pesquisa.

A partir do até aqui exposto, é definido o problema desta pesquisa: “Como funciona a Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista?”

Por acreditar no papel da educação inclusiva em detrimento à uma educação especial que, se acontecer em ambiente separado da sala de aula de todos, exclui em vez de incluir, esta pesquisa tem por objetivo investigar de que forma a sala de recursos multifuncionais auxilia no processo de inclusão dos alunos, traçando um paralelo entre legislação (leis que regulamentam o AEE) e prática (como que está sendo realizado o AEE na rotina diária), partindo de minhas observações e limitando-me neste trabalho apenas aos alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista, público que vem aumentando na rede pública municipal do Rio de Janeiro e que é maioria entre os alunos público alvo do AEE na escola pesquisada.

Os objetivos específicos que permeiam este trabalho são: conceituar as políticas e leis referentes à educação especial inclusiva, partindo de uma abordagem histórica até chegarmos à implantação do Atendimento Educacional Especializado, especificamente das salas de recursos multifuncionais; compreender o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas características que influenciam na inclusão escolar dos alunos que o possuem; e verificar como se dá a relação da sala de recursos multifuncionais e inclusão dos alunos com TEA na escola pesquisada, utilizando como exemplo o trabalho realizado com um aluno com TEA na sala de recursos da escola pesquisada.

Esta pesquisa adotou a metodologia de estudo de caso, partindo de uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008, p. 58), “estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento

amplo e detalhado...” e segundo Yin (2001, p. 32) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real...”.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é uma trajetória histórica, que contextualiza a educação especial, na perspectiva da inclusão, partindo das políticas públicas e legislações, até a implantação das salas de recursos multifuncionais. O segundo capítulo traz concepções a respeito do Transtorno do Espectro Autista, caracterizando esses indivíduos no contexto educacional, mais especificamente no que diz respeito à escolarização. O terceiro capítulo é constituído das observações realizadas durante o estudo de caso, traçando uma análise reflexiva das questões levantadas no que diz respeito à sala de recursos multifuncionais e à inclusão dos alunos com TEA. O quarto capítulo traz as conclusões possíveis a respeito desse trabalho.

CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Nos anos de 1970, iniciou-se no Brasil uma preocupação com a institucionalização da Educação Especial (GLAT, 2007), de modo a garantir aos alunos com deficiência o acesso à escolarização. A partir dessa preocupação, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto 72.425/1973, que trazia em seu artigo 1º “a finalidade de promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais¹”. (BRASIL, 1973).

No início, a Educação Especial se configurava como um “sistema paralelo e segregado de ensino” (GLAT, 2007, p. 15). Era um serviço especializado e voltado somente para atendimento aos indivíduos com deficiência e distúrbios severos de aprendizagem e comportamento, em escolas especiais. Também eram atendidas nesse contexto pessoas classificadas com altas habilidades.

Por iniciativa do CENESP, foram criadas diversas escolas e classes especiais e houve a capacitação de recursos humanos, até mesmo o envio de docentes para estudo no exterior, possibilitando o desenvolvimento científico nessa área e trazendo novas metodologias e perspectivas de ensino. Com a possibilidade da pessoa com deficiência poder aprender, não ser mais considerada um ser incapaz, surge a mudança de um modelo médico, predominante até então, para um modelo educacional de atendimento. Conforme afirma Glat (2007, p. 20) “A ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem.”

Com estas propostas, podemos perceber uma segregação, pois apesar de considerar as condições do meio para promover a aprendizagem, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, era realizado nas escolas ou classes especiais, era um atendimento que ocorria em paralelo ao ensino regular, possuindo técnicas e currículos próprios e específicos.

As primeiras propostas do que se pensava ser uma educação inclusiva, surgiram nos Estados Unidos em 1975 com a Lei Pública nº 94.142, onde alunos com deficiência puderam adentrar as escolas comuns (MEC, 2006). Porém, tanto nos Estados Unidos como em outros

¹ Esta era a terminologia usada à época.

países, como o Brasil, a proposta partia mais de uma atitude de integração do que inclusão, tendo em vista que fisicamente os alunos estavam presentes naquele espaço, porém, só conseguiam a inclusão de fato se eles se adaptassem ao ambiente escolar na forma em que este se apresentava. Nesse contexto, o aluno tinha que se adaptar à escola.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola;” e no artigo 208, inciso III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988). Temos neste documento, um importante instrumento de garantias às pessoas com deficiência, pois se antes estas seriam atendidas em um serviço paralelo, a partir daqui elas já teriam direito a adentrar o sistema regular de ensino. Podemos perceber aqui uma mudança, com o objetivo de acabar com a segregação, onde aqueles que não se enquadravam nos parâmetros do ensino regular, tinham que estar nas classes especiais. Que fique claro, que esse direito foi garantido na Constituição, mas ainda não queria dizer que na prática isso realmente estava ocorrendo, pois não havia no documento uma determinação de como as instituições teriam que proceder e se estruturar para receber estes alunos.

Em 1989, é sancionada a lei 7.853, que “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]” (BRASIL, 1989). O artigo 2º da lei, em seu inciso I trata da área da educação e traz as seguintes determinações:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Dois anos após a Constituição Federal, surge outro instrumento legal que trata da questão educacional, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/1990), que ratifica

² Conforme terminologia adotada na época.

aspectos já trazidos na Constituição Federal de 1988, como o direito ao acesso e permanência na escola e atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente.

No mesmo ano, a “ Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), traz diversos artigos. É a partir daqui que documentos internacionais passam a tratar da educação inclusiva, não apenas no âmbito das pessoas com deficiência, mas todos os que até então eram excluídos do ambiente escolar. O documento em seu terceiro artigo trata de “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, defendendo que a educação básica deve ser proporcionada a todos. Aqui, trata a perspectiva inclusiva, já que defende um não isolamento.

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. (UNESCO, 1990, art. 6)

Outro documento muito importante na trajetória da Educação Especial Inclusiva, é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com a utilização do termo “necessidades educacionais especiais³”, fica entendido que qualquer criança ou jovem poderia apresentar algum tipo de necessidade no decorrer de sua trajetória escolar, não apenas as que tivessem algum tipo de deficiência. No mesmo documento, uma das estruturas de ação estabelece que “... as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...” e ainda que “Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (UNESCO, 1994). Assim, podemos perceber que se mantém em outro documento internacional o pressuposto de que a escola deve se adaptar para receber o aluno, quando antes de 1990 o pressuposto era de que o aluno deveria se adaptar à escola. Essa proposta de inclusão presente na Declaração de Salamanca foi a que perdurou a partir da década de 90, atribuindo aos sistemas educacionais a responsabilidade de fornecer uma educação de qualidade para todos e fazer as adequações que forem necessárias para receber seus alunos. (MEC, 2006).

³ O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez no Relatório Warnock (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock, feito com objetivo de reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência.

No ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de “integração instrucional” o qual condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p. 19). Desta maneira, esta política foi um retrocesso, pois valorizando padrões homogêneos de aprendizagem, não eram valorizados os diferentes potenciais e as diferentes formas de ensinar e aprender.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) trata em seu capítulo V a Educação Especial e traz no Art. 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

É possível observar que o contexto de atendimento especializado do documento não é destinado ao sentido de inclusão, pois não engloba alunos incluídos em escolas regulares, como um serviço complementar ao ensino regular, engloba apenas os alunos que não possuem condições de frequentar a escola regular.

No mesmo documento no Art. 59, é estabelecido que direitos são assegurados ao público alvo da educação especial mencionado e definido no artigo anterior:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Podemos perceber na Lei que o termo integração ainda é utilizado, no lugar que deveria ser do termo inclusão, mas fala da presença dos alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino.

Três anos mais tarde, o Decreto 3.298/1999, que regulamenta a já mencionada Lei nº. 7853, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo diversos aspectos de âmbito educacional e social para que as pessoas com deficiência possam usufruir de direitos. O documento também define em seu Art. 3 o que é deficiência:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Em 2001 o Ministério da Educação dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”. Neste documento são definidas as regras de organização do atendimento aos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino. Aqui já começa a aparecer a necessidade de um serviço pedagógico especializado:

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório. (MEC, 2001, p.46)

Também aparece pela primeira vez o termo “Sala de Recursos”, trazendo que o serviço de apoio pedagógico especializado deve ser realizado “em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.” (MEC, 2001, p.47)

O documento ainda define a Sala de Recursos:

Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MEC, 2001, p.50)

Em 2004 é lançada uma cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” que traz críticas ao modelo de atendimento especializado determinado na LDB/96, pois a lei abre margem para uma “possível substituição do ensino regular pelo especial”. (BRASIL, 2004, p. 09).

Nessa cartilha já aparece o termo que é utilizado atualmente: Atendimento Educacional Especializado. Também afirma que essa forma de atendimento visa “garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência.” (BRASIL, 2004, p.11).

As disciplinas/matérias que devem ser abrangidas pelo Atendimento Educacional Especializado estão determinadas na cartilha:

Língua Brasileira de Sinais (Libras); interpretação de Libras; Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.” (BRASIL, 2004, p. 11).

No ano de 2008 o Ministério da Educação divulga o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, consolidando o movimento histórico brasileiro até ali, na direção de uma educação inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (MEC, 2008, p. 09)

Referente às necessidades educacionais especiais, Glat (2007) afirma que:

Necessidade Educacional Especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim, uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida. (p.26)

Em 2009 o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) na Resolução nº 4, definem as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, onde no Art. 1º e no Art. 2º resolvem:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ainda no Art. 5º, é ratificada a posição de que o Atendimento Educacional Especializado não vai de encontro ao ensino regular, mas sim o complementa:

Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O Decreto 7611/2011 dispõe somente sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Em seu Art. 2º é afirmado que:

Art. 2º. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Neste mesmo decreto, o Art. 3º define os objetivos do atendimento educacional especializado:

Art. 3º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais deve conter “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), é um documento que estabeleceu 20 metas a serem alcançadas na educação do Brasil. A educação especial é tratada na Meta 4 do Plano:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2014).

Ainda no documento (PNE, 2014-2024), nas estratégias 4.3 e 4.4, é prevista a implantação de sala de recursos multifuncionais, formação dos professores e garantia aos alunos do direito ao atendimento educacional especializado:

- 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

O documento trata esta Meta como o esforço para universalizar o ensino, permitindo acesso a todos os alunos e tratando da educação especial na perspectiva da inclusão. O documento ainda trata como desafio esta universalização, para possibilitar o real acesso dos

alunos nos âmbitos de ambiente físico e recursos didáticos e pedagógicos, afinal, segundo GLAT (2007):

Para o aluno com necessidades especiais aproveitar plenamente da escolaridade no contexto do ensino regular, a escola precisará dispor de um sistema de suportes que lhe permita adaptar métodos e práticas de ensino e avaliação, incorporando recursos e adaptações que se façam necessárias para promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. (p.10).

A lei mais recente que temos na perspectiva da Educação Inclusiva, é a Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei engloba diversos aspectos que envolvem a vida cotidiana das pessoas com deficiência, reforçando direitos que já existiam em outras leis, mas não estavam sendo cumpridos ou não eram conhecidos. Por estar voltada diretamente à pessoas com deficiência, esta lei acaba não atendendo o real sentido de inclusão, que seria o sentido de acolher a todos, sem qualquer tipo de restrição, independente de raça, sexo, cor, origem, religião. Apesar de ter um nome que induz a uma perspectiva inclusiva, ele está mais voltado para uma perspectiva de Educação Especial. Por mais que o foco deste trabalho seja numa diretriz de pessoas com deficiência ou transtornos, não podemos deixar de refletir que a inclusão é para qualquer pessoa.

Nos últimos dois anos, o assunto de inclusão de pessoas com deficiência está em grande evidência, havendo, inclusive, diversas manifestações de pais de crianças com deficiência, com objetivo de terem os direitos garantidos na lei acontecendo na vida cotidiana. Essa evidência acabou fazendo com que a LBI seja a mais conhecida pelas pessoas até o momento, devido à grande repercussão da lei.

Referente à educação, ela é tratada no Art. 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Pela Lei, o Atendimento Educacional Especializado deve fazer parte dos projetos pedagógicos das instituições escolares, reforça o uso de recursos de tecnologia assistiva e garante a oferta de profissionais de apoio escolar. Esses profissionais de apoio escolar, devem auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos nas turmas regulares, eles não englobam o corpo profissional do Atendimento Educacional Especializado, que é formado pelas professoras das salas de recursos.

Temos a partir destas Leis tudo que regulamenta e permeia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de recursos multifuncionais. Veremos mais à frente no Estudo de Caso se estas regulamentações estão realmente acontecendo na prática.

CAPÍTULO 2 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E ESCOLARIZAÇÃO

2.1 Características do TEA e desafios para inclusão

O Transtorno do Espectro Autista é uma das síndromes que fazem parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento e seu diagnóstico parte de análises de características ou sintomas comportamentais.

Segundo Leboyer (1995), apud Caixeta; Santos. (2011) as características clássicas do TEA são:

1. Isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais;
2. Distúrbios na linguagem verbal e não verbal como atraso na aquisição da fala;
3. Ecolalia que é a repetição constante de palavras e frases;
4. Capacidade simbólica ausente ou limitada;
5. Necessidade de imutabilidade que tem como resultado uma resistência a mudanças, apresentando comportamentos fixados e repetidos;
6. Sintomas surgem até o 30º mês da criança, podendo nos seus dois primeiros anos de vida se desenvolver normalmente, não havendo certeza do surgimento do autismo.

A lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, afirma em seu Art. 1º, parágrafo 1º que:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva

aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos.

Em maio de 2013, foi lançada a última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Nesta edição do DSM, é feito um agrupamento de diversos transtornos, gerando a denominação que utilizamos atualmente de Transtorno do Espectro Autista. Para obtenção de diagnóstico, o DSM-V (2013) divide os sintomas em dois critérios: critério A “As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social” e critério B “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”.

Ainda segundo o DSM-V (2013, p. 56):

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome).

O DSM-V ainda define os níveis de gravidade para transtorno do espectro autista que são três: Exigindo apoio (nível 1), Exigindo apoio substancial (nível 2) e Exigindo Apoio Muito Substancial (nível 3).⁴

Alguns autores da Educação Especial, referem-se ao Transtorno Global do Desenvolvimento, que engloba o Transtorno do Espectro Autista, como Condutas Típicas⁵ e afirmam que: “As crianças e jovens com condutas típicas geralmente têm dificuldade em manter contato visual e podem apresentar fobias (medos desproporcionais ou inusitados de situações corriqueiras como o toque da sirene escolar, uma mosca voando, etc...)” (GLAT, 2007, p. 153).

Ainda em Glat (2007) é falado que a característica mais marcante desses indivíduos com TGD, mais especificamente o Transtorno do Espectro Autista, são os comportamentos auto-estimulatórios⁶ e autolesivos⁷. Além disso, também tem como característica em muitos casos, destruírem objetos ou agredir pessoas fisicamente.

⁴ As características de cada nível podem ser verificadas no documento DSM-V (p. 52).

⁵ Nomenclatura utilizada pelo MEC em 1994. Como os comportamentos desses sujeitos são resultados de condições intrínsecas, neurológicas, o termo “condutas típicas” foi substituído gradativamente nas políticas públicas pela classificação da saúde Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Ler em GLAT (2007, p. 155).

⁶ Ficar balançando o corpo, agitar as mãos.

⁷ Morder ou beliscar a si próprios, bater a cabeça contra a parede ou chão.

Na primeira infância, sintomas como falta de interesse pelas pessoas e falta de fixação no olhar, já podem ser um indicativo de uma futura dificuldade de percepção, reconhecimento de rostos e emoções. Durante a vida, costumam apresentar baixa tolerância a sons, luzes fortes e odores. “Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas.” (DSM-V, 2013, p. 57).

Partindo das características associadas aos indivíduos com TEA citadas acima, podemos imaginar a dificuldade de inclusão de crianças que apresentam o transtorno na escola. A baixa tolerância a barulhos, luz, muitas vezes faz com que as crianças com TEA não participem de atividades e brincadeiras do cotidiano escolar.

Crianças com TEA, quando inseridas na escola, deixam mais evidentes as dificuldades que podem apresentar na linguagem, no relacionamento com os outros e no comportamento. Fación (2008, p. 68 e 69) afirma que:

As referentes à linguagem podem ser observadas no modo como o aluno se expressa (oralidade e escrita) e recebe a linguagem (compreensiva) ou em ambas. Muitos desses alunos não são verbais (não emitem palavras, chegando até a serem confundidos com portadores⁸ de outras deficiências, como a surdez); outros podem utilizar a linguagem de forma incomum, repetindo trechos de frases ouvidas, *slogans* e sons.

Ainda segundo Fación (2008), o aluno com TEA pode demonstrar bastante dificuldade em memorizar sequências e ocorrências do dia-a-dia. Podem também demonstrar na rotina escolar uma certa dificuldade em demonstrar sentimentos aos outros, como dor, tristeza e alegria.

A agressividade é outro fator que influencia, fazendo com que muitas vezes os colegas não fiquem perto e não façam a inclusão desse aluno com TEA.

Relvas (2011) ainda diz que:

É importante ressaltar que existem crianças que, apesar de autistas, apresentam inteligência normal e falam adequadamente, mostrando-se apenas fechadas, distantes, não gostando de participar de jogos, brincadeiras e com padrões de comportamento um pouco rígidos demais. (p. 79)

⁸ Termo portador não é mais utilizado. Atualmente se refere como “indivíduos com surdez” ou “indivíduos surdos” ou “indivíduos com deficiência auditiva”.

Por todas as características de interação envolvendo o TEA, este torna-se um dos maiores desafios para a inclusão. Atualmente a escola é obrigada a dispor de recursos e métodos para receber e incluir todos os alunos, adaptando-se às necessidades apresentadas por cada um. Especificamente referente ao Transtorno do Espectro Autista, o acesso é garantido na Lei 12.764 no art. 3º, inciso IV:

IV – o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social

Porém, nem todas as escolas ainda dispõem de recursos tanto materiais, quanto humanos, suficientes para isso.

A Lei 12.764/2012, garante que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Porém, isso nem sempre ocorre.

No município do Rio de Janeiro, em grande parte das vezes, quem acompanha este aluno com TEA, é um estagiário de ensino superior, de faculdades conveniadas à Prefeitura do Rio de Janeiro, que não recebe capacitação para tal atuação. Fora os casos em que o aluno simplesmente não tem nenhum acompanhante.

O cargo de Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), que tem como uma de suas atribuições específicas “apoiar o processo de inclusão de aluno com deficiência” (Lei Ordinária Municipal N°5623/2013), foi criado com objetivo de garantir no município do Rio de Janeiro esse apoio especializado, onde o nível de escolarização pedida foi de ensino médio completo, que não garante especialização para o trabalho com educação especial, mas são realizadas capacitações periódicas para estes servidores. As capacitações são oferecidas pelo Instituto Municipal Helena Antipoff, que é responsável pela educação especial na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O problema é que apesar da lei de criação do cargo ter previsto 3000 vagas, apenas em torno de 150 AAEE estão atuando na rede até o momento⁹. Este número não atende à demanda do município. Em função do pouco quantitativo, os Agentes não são alocados para atender exclusivamente a uma criança, até o momento a alocação está sendo realizada em um funcionário por escola.

⁹ Por fazer parte do cargo e participar de reuniões oferecidas ao mesmo, tenho conhecimento desta informação de quantitativo de AAEE que está atuando na função até o momento.

Vale ressaltar que, apesar dos alunos com TEA terem direito ao acesso ao ensino regular, alguns ainda estão matriculados em escolas especiais, que são destinadas somente a pessoas com deficiência. Porém, os pais têm o direito de escolher em qual tipo de escola seus filhos irão estudar. Apesar das vantagens da inclusão, da troca entre os pares, troca entre alunos com e sem deficiência, alguns pais ainda permitem que seus filhos estudem em escolas especiais, até porque, o TEA possui diferentes níveis e, em casos de comprometimentos mais severos, a falta de estrutura da escola regular para receber esses casos, deve acabar desestimulando os pais com a inclusão.

Uma criança autista na sala de aula regular, está exposta a diversos fatores que podem desestruturar sua rotina, por conta de suas características. O professor da sala regular que não estiver preparado para receber alunos com Transtorno do Espectro Autista, enfrentará inúmeras dificuldades. Este é um outro grande ponto de importância na inclusão de alunos com TEA: a formação dos professores. Segundo Fación (2008, p. 69):

A escolarização de alunos autistas, tanto no sistema regular quanto no especial, propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o docente avalie continuamente sua forma de ensinar, devendo, muitas vezes, reformular planejamentos, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias pautadas na necessidade do educando.

Se formos utilizar como referência o Município do Rio de Janeiro, por exemplo, temos a realidade de turmas com 25 a 35 alunos, incluindo alunos com TEA e outros tipos de deficiência. O professor precisa estar preparado para lidar com esses diferentes alunos, incluídos em um único espaço, necessitando usufruir de seus direitos de acesso e aprendizagem. Não é porque um professor tem vasta experiência em sala de aula, que ele vai conseguir lidar com situações em que alunos se mordem, batem a cabeça na parede, não respondem a comandos, não por falta de vontade, mas por uma característica do transtorno. E ele precisa ser capacitado para isso, já que acompanhará aquele aluno durante todo o ano letivo.

Referente à isso, Glat (2007) afirma que:

O desafio para além de manter esses alunos na sala de aula reside em proporcionar-lhes participação educacional e social. Sem dúvida, um aspecto marcante são as dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a frequente manifestação de seus comportamentos inapropriados no cotidiano de uma classe comum, com número grande de alunos, sobretudo se não houver um suporte especializado sistemático.

Esse é um dos desafios a serem superados para a construção de uma educação inclusiva, segundo Fación (2008, p. 70), que é a “estruturação de uma política de educação continuada para professores da educação básica na perspectiva da diversidade”. E diversidade essa que não deve incluir apenas alunos com deficiência, mas incluir todos os alunos, esse é o real sentido de uma inclusão.

2.2 Possibilidades e estratégias para escolarização de alunos com TEA

O contato inicial com qualquer aluno, parte de uma relação de comunicação, afetividade e confiança entre o mesmo e o professor. Porém, tratando-se de alunos com TEA, o sucesso deste contato torna-se muito difícil, devido às dificuldades de interação por parte destes alunos.

Um dos principais fatores que estimulam o estabelecimento de uma comunicação, é o contato olho a olho (GLAT, 2007), e por característica, para crianças com TEA, pelo menos em uma relação recente, este tipo de fator não faz sentido, há uma dificuldade de contato visual.

Ainda segundo a autora, como possibilidade, professores podem organizar brincadeiras e rodas de conversa, estimulando uma interação, olhando no olho do aluno e pedindo que este faça o mesmo movimento. Falta à criança com TEA a percepção das emoções e expressões do outro, o que pode ser estimulado pelo professor através de fotos e desenhos apresentados de forma.

Muitos alunos com TEA, falam pouco ou até nada falam, ou apresentam ecolalia¹⁰. Esta característica de ecolalia dificulta a interação do aluno com os outros e com os professores. Glat (2007, p.162) afirma que uma excelente atividade para lidar com esta característica é a dramatização: “A dramatização oportuniza o suporte ao raciocínio lógico, ajudando a integrar, organizar e sequenciar ideias. Também facilita a interação do aluno com conduta típica na turma e o espaço escolar, de modo geral.”.

Nos casos em que a criança não fala, uma estratégia para que seja estabelecida uma comunicação com esta criança, é a comunicação alternativa. “A comunicação alternativa faz uso de símbolos que têm como base as questões concretas do cotidiano da pessoa que os

¹⁰ Ecolalia é definida como a repetição da fala do outro. A ecolalia pode ocorrer logo após a fala modelo (ecolalia imediata) ou após um tempo da produção da fala modelo (ecolalia tardia).

utilizará. Com esses são formadas “pranchas de comunicação”, que serão gradativamente incorporadas ao repertório do aluno.” (GLAT, 2007, p.162)

Exemplos desses símbolos são fotos de membros da família, que podem ser colocadas expostas ao aluno, para que este pegue a foto sempre que quiser falar daquela pessoa, ou esses símbolos podem ser também objetos de uso diário do aluno, alimentos, coisas da rotina dele, como ir ao banheiro ou beber água. Para confecção das pranchas é de grande importância a participação da família, já que conhecendo bem a criança, esta poderá orientar os melhores símbolos a serem utilizados, de modo que façam sentido para o universo da criança.

Também é característica comum em crianças com TEA a baixa permanência de tempo em uma mesma atividade. Uma alternativa ao professor, é marcar o tempo de tolerância do aluno para as atividades e aos poucos tentar aumentar este tempo, fazendo sempre reforços positivos, com elogios e incentivo. (GLAT, 2007).

Como alunos com TEA apresentam dificuldades com mudanças, adequando-se melhor à rotinas, é interessante que o professor procure manter os objetos utilizados pelo aluno no mesmo lugar, de modo a não fazê-lo procurar algo, não achar e isso desestabilizá-lo. Glat (2007) ainda traz que para alguns alunos, faz-se necessário, inclusive, recursos visuais espalhados pela sala de aula com a rotina, ações, de modo a ajudar nas suas organizações internas.

Para inibir comportamentos violentos e autolesivos, a autora afirma que:

É fundamental que se desenvolvam diferentes estratégias que estimulem a atenção do aluno para as atividades escolares, para que os comportamentos inapropriados passem a ser secundários e as habilidades se tornem o foco no qual o educador concentrará sua atuação. (p. 168)

Crianças com TEA, em um ambiente realmente inclusivo, são capazes de usufruir do direito de aprender. Vale ressaltar que, as estratégias para inclusão e melhora da rotina deste aluno, devem ser realizadas não apenas na sala de aula regular.

A Sala de Recursos Multifuncionais tem papel fundamental na adoção destas estratégias e quantas outras se façam necessárias, respeitando a individualidade de cada aluno e suas necessidades específicas. Os professores da SRM devem articular planejamentos e atividades junto aos professores da classe regular.

Para Gomes (2007) apud Fernandes; Ramos (2012):

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial. Sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Ou seja, temos no Atendimento Educacional Especializado, mais precisamente, na Sala de Recursos Multifuncionais, um ambiente que pode servir de preparo para que o aluno com TEA acompanhe a rotina da classe regular, mas também que aprenda coisas e vivencie situações que façam sentido para seu próprio universo, possibilitando uma aprendizagem voltada ao individual e não generalista, atendendo ao currículo demandado aos demais alunos da rede regular.

O importante é acreditar no potencial que cada um de nós temos de desenvolver e projetar-se para o mundo, sendo um sujeito mais pleno e feliz, independentemente de nossas limitações afetivas, emocionais, motoras, sociais, biológicas.

Se a aprendizagem ocorrer em um ambiente motivador, que desperta o gosto, o interesse, este processo acontecerá de fato, será verdadeiro, pois terá significado. (RELVAS, 2011, p. 126)

No próximo capítulo, será abordado o estudo de caso referente ao atendimento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma sala de recursos multifuncionais.

CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE CASO: ATENDIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TEA EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

3.1 Metodologia

Partindo das concepções de Minayo (2011) sobre metodologia de pesquisa:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (p. 14)

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a de um Estudo de Caso, baseado em uma abordagem qualitativa. Segundo afirma Yin “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.” (YIN, 2001, p. 27).

A pesquisa foi pensada com o intuito de verificar como a Sala de Recursos Multifuncionais, da forma em que está constituída e com os interesses e anseios que a permeiam, está sendo utilizada na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Os materiais utilizados para análise foram os documentos de legislação que definem o projeto e os objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais. Conforme afirma Gil (2008, P. 147) “Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se de registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais¹¹.”

Além dos documentos de leis, foram utilizadas as anotações realizadas por meio de observações participantes em campo, demonstrando como a rotina diária está funcionando na prática e tornando assim possível confrontar teoria e prática. A observação direta é uma das técnicas de evidência que diferenciam um estudo de caso de uma pesquisa com abordagem apenas histórica (YIN, 2001).

Minayo (2011) afirma que:

¹¹ “Projetos de Lei, relatórios de órgãos governamentais” (GIL, 2008)

Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. (p.63)

No desenvolvimento deste trabalho não foi realizada triangulação de métodos de coleta e análise de dados porque havia a possibilidade de que uma entrevista durante as anotações em campo, poderia alterar atitudes dos sujeitos e influenciar no resultado da pesquisa. Ao fim do que foi observado, não houve tempo hábil para a realização de entrevistas.

Os sujeitos desta pesquisa podem ser assim considerados apenas em nível de observação dos comportamentos e ações. São eles um aluno com Transtorno do Espectro Autista de 6 anos de idade, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental e a professora de Sala de Recursos que realiza o Atendimento Educacional Especializado na parte da manhã.

Como toda pesquisa social que lida com sujeitos, contextos sociais e históricos possivelmente distintos, não é objetivo deste estudo de caso uma análise para generalização científica¹², nem tampouco que este caso seja considerado uma espécie de amostragem. O objetivo é de que se faça uma reflexão analítica dos fatos e que sejam incentivadas pesquisas sobre outros casos, em outros contextos, com outros sujeitos, de modo a tornar-se possível uma comparação do que ocorre em comum mesmo em contextos diferentes e seja possível refletir sobre caminhos de mudanças.

Contudo, a ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especialmente aquelas de cunho qualitativo. Isto se deve ao fato que o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. (MINAYO, 2011, p. 48)

Para a elaboração desta pesquisa, a escola e sujeitos foram ocultados pois foi realizada uma observação silenciosa, para que os resultados almejados não fossem prejudicados com uma possível mudança dos sujeitos e suas atitudes em função de saberem que estavam sendo observados. O objetivo a todo tempo foi uma observação de ações cotidianas espontâneas, que mostrasse o que realmente acontece na prática com o menor número de interferências possível.

¹² Ler em Yin (2001, p. 29) – Livro: Estudo de Caso - Planejamentos e Métodos (2ª ed. 2001)

3.2 Contextualizando a escola e o sujeito

O estudo e observações deste trabalho foram realizados durante o ano letivo de 2016, em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. A escola está localizada em uma área urbana, predominantemente residencial e com fácil acesso a transportes públicos. A maioria dos alunos incluídos ou não, que frequentam a escola, residem nas comunidades próximas à mesma.

A escola observada possui 22 alunos incluídos divididos entre os turnos da manhã e da tarde e que apresentam uma das seguintes deficiências/transtornos: Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Deficiência Física. Todos os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), matriculados na escola, possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Atualmente há uma sala de recursos multifuncionais na escola, que realiza o atendimento aos alunos incluídos. A escola durante o ano anterior (2015), possuía uma classe especial, onde ficavam a maioria dos alunos com deficiência/transtorno. No ano de 2016, essa classe especial foi extinta e seus alunos divididos entre as turmas regulares ou foram para a Escola Especial que fica próxima. Das 38 turmas existentes na escola, 14 possuem alunos incluídos (com deficiências, transtornos ou altas habilidades), algumas até mais de um aluno. Até o ano de 2014, a escola tinha duas Salas de Recursos, porém, uma precisou ser desfeita para virar sala de aula de turma regular, fazendo assim com que a escola tenha apenas uma sala desde então. Vale ressaltar que todos os alunos incluídos estão matriculados na Sala de Recursos.

Entre estes alunos incluídos nas turmas regulares está F. de 6 anos e matriculado no 1º ano no Ensino Fundamental, incluído com laudo de TEA. F. foi um dos poucos da escola que não frequentaram a classe especial em 2015 em função da pouca idade. Em 2015 ele estava ainda na Educação Infantil.

No ano de 2016 em que iniciei minhas observações em campo, pude perceber que a afinidade de F. com os colegas de classe e vice-versa era boa, dentro das suas limitações. Isso provavelmente deve-se ao fato de F. estar com esta mesma turma desde sua entrada na escola na Educação Infantil. Além da mesma turma, ele está com a mesma professora da sala de aula regular.

O transtorno de F. foi percebido pela professora da classe regular no primeiro ano do aluno na escola, onde ela percebia comportamentos diferentes aos da turma. A partir do relatório feito pela professora, os responsáveis do aluno foram chamados e os procedimentos de inclusão começaram a ser verificados, como a avaliação da equipe de educação especial da Coordenadoria Regional de Educação à qual a escola pertence. F. se comunica pela fala, pede tudo que precisa e demonstra suas vontades pela fala também.

Desde o momento em que foi considerado aluno incluído, F. começou a frequentar a Sala de Recursos, mas na sala regular não possuía nenhum tipo de estagiário ou outra pessoa que pudesse realizar uma mediação no seu processo de ensino aprendizagem.

3.3 O estudo de caso – O acesso à Sala de Recursos Multifuncionais e as observações em campo

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola observada, possui dois computadores, um tablet que foi enviado pelo Instituto Helena Antipoff, livros didáticos e de histórias, materiais concretos (material dourado, por exemplo), três mesas para os alunos, sendo duas para os alunos maiores que possuem seis cadeiras grandes e uma mesa pequena destinada aos alunos menores, com quatro cadeiras. Ainda há diversos brinquedos, tinta guache, massinha, jogos educativos. A sala tem rampa na entrada e a porta possui largura suficiente para acesso dos alunos cadeirantes da escola. Também há na sala um ventilador e um ar condicionado.

A estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais deve conter “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2011).

A matrícula dos alunos à Sala de Recursos é feita a partir de laudo fornecido pelos responsáveis dos alunos e/ou avaliação direta da equipe de educação especial da Coordenadoria Regional de Educação. Por estas avaliações não serem realizadas por médicos, não é possível afirmar que a classificação dada aos alunos é a que melhor se enquadra para os comportamentos demonstrados.

Uma vez encaminhado à Sala de Recursos, a professora da sala, profissional do AEE¹³, precisa fazer uma entrevista com os responsáveis, a anamnese. Nesta entrevista/questionário

¹³ Atendimento Educacional Especializado.

são feitas perguntas sobre como foi a gravidez da mãe, os primeiros anos de vida do aluno, que atividades o aluno realiza fora da escola, se tem algum tipo de alergia, se faz uso de algum medicamento. Neste momento inicial, os responsáveis assinam um termo de compromisso de levar os alunos à sala de recursos. A cada início de ano letivo esta entrevista é feita também com os responsáveis de alunos já matriculados, com objetivo de verificar se houve alguma mudança na rotina.

O atendimento na sala de recursos multifuncionais é realizado quatro dias na semana, pois um dia (normalmente às quartas-feiras) é disponibilizado para que os professores realizem seus planejamentos. Na escola observada, no turno da manhã o atendimento é dividido entre um grupo de 7:30 às 9:30 horas e outro de 10:00 às 12:00 horas. No turno da tarde, um grupo de 13:00 às 15:00 horas e outro grupo das 15:30 às 17:30 horas. Especificamente na escola observada, em dias de Centro de Estudos, que é o dia da semana destinado à atividades (educação física, sala de leitura, artes, inglês), os alunos não são atendidos.

O documento de planejamento da sala de recursos multifuncionais é o Plano Educacional Individualizado, onde o professor da sala de recursos deve estabelecer um planejamento para cada aluno, baseado nas habilidades de cada um, objetivos a serem alcançados, quais as necessidades e o que precisa ser trabalhado para que os objetivos sejam atendidos.

A partir daqui, seguirei com as observações realizadas em campo durante o ano letivo de 2016:

- Alunos com TEA são atendidos no mesmo turno de suas turmas regulares:

F. frequenta a sala de recursos três vezes na semana: segundas, terças e sextas. Porém, diferente do que é trazido nas leis e também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que determina que o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, deve ser realizado em horário diferente daquele em que o aluno frequenta a classe comum e deve ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos, F. é atendido no mesmo horário da classe regular. Na verdade, todos os alunos classificados como TEA são atendidos no mesmo horário da classe regular. O motivo alegado pelas professoras da sala de recursos é em função da baixa tolerância de alunos autistas a um mesmo ambiente por muito tempo, que é uma das características já citadas neste trabalho. Com isso, o aluno F. não fica o tempo todo de sua matrícula no ensino regular efetivamente incluído na turma, sendo prejudicado e perdendo aulas.

- Grupo no qual F. é atendido não possui as mesmas especificidades:

O horário em que o aluno F. é atendido, é o de 10:00 às 12:00 horas. Nenhuma lei ou diretriz específica o número de alunos que deve ser atendido em cada horário. F. divide o horário de seu atendimento com mais quatro alunos, ficando por vezes esquecido naquele espaço. Dos cinco alunos atendidos no mesmo horário, F. e mais um, são classificados com TEA, os demais estão classificados com Deficiência Intelectual. Por serem classificações diferentes, já podemos refletir que estes alunos não possuem necessidades educacionais semelhantes, como também orienta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Não há um trabalho planejado especificamente para cada aluno. Normalmente as atividades específicas de cada aluno são as que não foram realizadas pelo mesmo na sala de aula regular. Os alunos não recebem atenção a todo momento que estão em sala, pois no momento em que a professora está realizando uma atividade com um aluno que requer uma atenção maior, pois leva objetos até a boca, por exemplo, outros que são atendidos no mesmo horário ficam sem ter a atenção devida.

Parece ser importante para os alunos conviverem e se relacionarem com diferentes deficiências, isso também faz parte da educação inclusiva, porém, tem que haver esta interação e não atividades individuais ou até mesmo, não ter atividades.

- Ausência de auxiliares:

O problema relatado acima, de “esquecimento” do aluno em diversos momentos, pode ser consequência de um trabalho realizado sozinho pela professora da Sala de Recursos. A presença de um auxiliar provavelmente ajudaria em muito a realização do trabalho, já que tratam-se de alunos que necessitam de atenção e mediação mais presente. F. é um aluno que não realiza atividades sozinho, precisa de alguém a todo momento ao lado dele para não perder o foco da atividade a ser realizada. Durante o tempo observado, foi possível perceber que a professora, sozinha, não conseguia atender a esta demanda e necessidade do aluno.

- Sala de Recursos com função de reforço escolar.

F. por vezes levava trabalhos não feitos em sala de aula, para fazer na sala de recursos multifuncionais. Quando a professora tinha menos alunos e conseguia dar uma atenção maior a ele, a mesma realizava com o aluno as atividades que ele não tinha feito em sala. Quando a sala de recursos poderia complementar o currículo ou ensinar coisas diferentes do conteúdo escolar, ela faz o trabalho que deveria ser feito na sala de aula e em horário que o aluno deveria estar em sala de aula.

Segundo Mantoan (2007, p. 23) “É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar.”. A sala acaba funcionando mais desta maneira, em vez de realizar atividades que muitas vezes na sala de aula regular não são possíveis, de modo a superar as barreiras que são consequências do TEA, facilitando a aprendizagem do aluno.

Batista e Mantoan (2007, p. 26) afirmam que:

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social.

-Planejamentos da Sala de Recursos Multifuncionais e da sala de aula regular não conciliados.

O planejamento para o F. é feito pela professora da sala de recursos a partir do PEI (Plano Educacional Individualizado) e a mesma leva o planejamento à professora da sala de aula regular, para que esta possa fazer o dela para o F. em sala de aula. O que ocorre é que ao final existem os planejamentos, porém, preparar atividades adaptadas às necessidades do aluno para que ele possa fazer nas aulas regulares, não é realizado. O mais apropriado seria que os planejamentos fossem realizados juntos, em reunião entre as duas professoras, o que não ocorre, em função de desencontro de horários, e que nesse momento de planejamento já fossem pensadas atividades a serem realizadas com o aluno F., em consonância ao planejamento que foi realizado. Como resultado, o aluno ficava sem atividades adaptadas, muitas vezes realizando a mesma atividade que o restante da turma, mesmo possuindo suas necessidades específicas.

E em relação ao desencontro de horários entre as professoras do F. que atuam na sala regular e na Sala de Recursos, vale ressaltar que o contato delas ainda ocorre em alguns momentos, devido ao fato de F. ser atendido em ambos os ambientes no mesmo turno. Se a lei fosse seguida da forma correta e F. fosse atendido no contra turno, estas professoras nem se encontrariam em momento nenhum.

Por não conseguir acompanhar as atividades junto à turma, F. ficava mais disperso, muitas vezes querendo sair da sala de aula ou brincar. Se as atividades estivessem dentro de suas possibilidades, ele talvez teria um incentivo maior para realizá-las.

Esta situação, vai de encontro com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre o professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem o rendimento escolar satisfatório. (p. 51)

Apesar do que trazem as Diretrizes (2001), a mesma não garante um horário em comum de encontro entre os profissionais dos dois atendimentos (classe comum e classe regular). Pensando no atendimento em turnos diferentes, este encontro e interação é bastante dificultado.

-Provas e Avaliações.

F. realiza as provas na sala de recursos, sendo acompanhado pela professora da sala. A aplicação das provas é realizada com a utilização de diversos recursos concretos, como por exemplo material dourado e alfabeto móvel. As provas chegam para a sala de recursos antes de chegarem para o restante da escola, possibilitando à professora que realize as adaptações que se fizerem necessárias. F. realiza as provas no tempo dele, não sendo obrigado a acompanhar o mesmo tempo que o restante da turma, ou seja, uma prova que a turma realiza em um dia, F. pode demorar mais dias, caso seja necessário.

Um aspecto bastante relevante da semana de provas, é de que F. não é atendido na sala de recursos se a professora estiver aplicando provas para os outros alunos. Nestes dias, F. fica apenas na sala de aula regular. Como são muitos alunos, ele acaba perdendo muitos dias de aula na sala de recursos.

Como quem aplica a prova é a professora da sala de recursos, ela normalmente sugere à professora da sala regular qual conceito que o aluno deverá ter.

-Capacitações em dias de planejamento

As capacitações oferecidas aos professores do AEE, normalmente são realizadas no chamado quinto dia, que é o dia de planejamento. Esse quinto dia, funciona da seguinte forma: as aulas na rede municipal ocorrem cinco vezes na semana, de segunda à sexta. Na sala de recursos, o atendimento acontece quatro vezes na semana (segundas, terças, quintas e sextas), pois o quinto dia (quarta-feira) é destinado aos planejamentos. Normalmente nas quartas-feiras que são realizadas as reuniões e capacitações oferecidas pela prefeitura. A vantagem e objetivo disso é que os alunos não percam dia de aula, porém, sendo realizado neste dia, tira o dia de planejamento dos professores. A professora da Sala de Recursos por vezes se queixava disso, pois perde tempo de planejamento em função disso. Porém, não há até o momento a

possibilidade de outras estratégias para estas capacitações acontecerem de modo que não interfiram nem no atendimento aos alunos, nem no planejamento dos professores.

-Atuação do profissional do AEE limitada à Sala de Recursos

A professora da Sala de Recursos da escola observada, tem sua atuação limitada àquele espaço, quando na verdade, o ideal seria que abrangesse todas as instâncias da escola, pois a inclusão deve ocorrer em todo o espaço escolar.

Na escola, o único professor que recebe capacitação para lidar com alunos com deficiência, é a professora da sala de recursos. Por isso, faz-se de extrema importante que ela possa acompanhar seus alunos nas outras atividades da escola.

F. por exemplo, não participa das aulas de educação física, ficando a todo tempo livre e a professora não sabe como incentivá-lo a participar da aula. Na ausência de um mediador, talvez seria produtivo que a professora do AEE, acompanhasse essas aulas e auxiliasse a professora de educação física na elaboração de atividades. As cartilhas e orientações sobre a inclusão, sempre fazem referência à sala de aula regular, porém, as atividades da rotina escolar vão além deste espaço. F. tem aulas de educação física, artes, inglês, sala de leitura e nenhum dos professores destas disciplinas, realizam o planejamento junto à professora da Sala de Recursos para o aluno.

O ambiente ideal para proporcionar a inclusão efetiva de F., poderia ter na professora do AEE, um pilar importantíssimo. Claro que cabe aos professores regentes também o interesse na inclusão deste aluno, mas sendo a professora da Sala de Recursos a mais capacitada naquele ambiente, da maneira em que está ocorrendo atualmente, ela seria a pessoa mais indicada para orientar os demais professores e sensibilizá-los sobre os ganhos e possibilidades de inclusão do aluno F..

Uma oportunidade para essa orientação, foi a semana do calendário escolar destinada à inclusão. Porém, na escola, este momento de informação e mobilização restringiu-se a uma palestra organizada em parceria entre as professoras do AEE e a professora da sala de leitura, que foi realizada em apenas um dia e em um turno, para alguns responsáveis de alunos, quando na verdade, deveria ter proporcionado conscientização para toda a escola e comunidade escolar. Com o trabalho limitado ao espaço da Sala de Recursos, muitas vezes a professora nem acompanha o que está acontecendo com F. nas aulas, nem como está sendo a participação dele nas atividades.

-O atendimento de F. na Sala de Recursos

Todos os dias F. pedia para ir à sala de recursos, pedia para brincar. Talvez por ter saído recentemente da educação infantil, F. associava a sala a um espaço de brincadeira, apenas, querendo sempre utilizar a SRM como fuga da sala regular.

Em função da presença de outros alunos, a professora permitia que ele brincasse, para que ela pudesse dar atenção aos alunos mais velhos. Ele continuava sendo tratado como era na educação infantil. Um ponto negativo, talvez difícil de ser resolvido, é o da diferença de idade entre F. e os alunos atendidos no mesmo horário. Enquanto F. está no 1º ano, têm alunos no mesmo grupo que são do 4º e 5º anos.

Em função da pouca atenção recebida, a rotina, tão importante para a criança com TEA, não era realizada, não havia um planejamento de rotina para ele e, se havia, não era colocado em prática. Quando queria algo que dependesse da professora, ele mordia seu próprio dedo, retirava os tênis, fazia coisas para chamar a atenção da professora para ele.

Não presenciei no período observado nenhuma atividade em que fosse necessária a interação de F. com os demais alunos do mesmo horário. E com isso, F. sempre ficava ou brincava sozinho, não realizando trabalhos que pudessem superar a limitação de crianças com TEA de interagir com outras pessoas, trabalho esse, extremamente necessário para a inclusão dessas crianças.

Referente a recursos visuais, a sala apresenta bastante. Por todo lado há alfabetos, imagens que facilitam a associação. Porém, não havia recurso visual com rotina e atividades a serem realizadas pelo aluno.

F. apresentava bastante dificuldade na escrita de números e letras, conhecia todos os algarismos e todas as letras, mas tinha dificuldade na escrita. Não houve durante o ano observado, nenhuma atividade que partisse da professora da Sala de Recursos, no sentido de resolver esta situação.

A sala possui recursos de comunicação alternativa, mas especificamente o F. não fazia uso do recurso porque já se expressa por fala.

Em relação à interação professor do AEE e a família, esta ocorre bem, pois a professora da Sala de Recursos está sempre em contato com a família de F., orientando, aconselhando atividades e tratamentos fora da escola, quando necessário. Um ponto bastante positivo, é que a professora da Sala de Recursos estabelece ótimas relações com os responsáveis de seus alunos e sempre coloca-se à disposição para recebê-los e conversar quando é preciso.

Os comportamentos de F. na sala de aula regular, como choros sem motivo aparente, morder a si mesmo a ponto de ficar com dedos da mão inchados e marcados, tirar tênis quando

contrariado, são relatados, para a professora da Sala de Recursos, pela professora da sala regular.

Ao perceber a forma de atendimento ao F., um aluno com TEA na sala de recursos, temos como possibilidade obter conhecimento de se realmente o que está nas diretrizes, leis e decretos está sendo seguido e realizado na prática.

Porém, além de obter conhecimentos, acompanhar durante o ano letivo o atendimento ao aluno F. nos permite refletir sobre esses documentos e como a realidade está posta no cotidiano escolar.

Retirar um aluno de sala de aula para frequentar a Sala de Recursos, é uma maneira de excluí-lo da sala regular, quando o movimento, segundo as leis, deveria ser exatamente o contrário disso. Porém, dentro das características de crianças com TEA citadas neste trabalho e das observações feitas em campo, é necessário pensar além de simplesmente estar excluindo este aluno da sala, mas de o sistema não estar oferecendo subsídios necessários tanto para o aluno quanto para a escola e professores. Na realidade, sem um apoio especializado a todo momento, mediando a vida escolar de F., como fazer com que este aluno seja realmente incluído e participe de atividades propostas em sala?

Também nas características de crianças com TEA, foi citada a baixa tolerância a atividades iguais por muito tempo. Se F. frequentar a sala de aula regular, no seu turno e permanecer na escola para a sala de recursos no contra turno, se faria necessário pensar quais seriam as estratégias a serem adotadas para que este aluno aceitasse permanecer na escola, neste mesmo ambiente, por um período maior. E claro, de modo a tornar este tempo maior o mais produtivo possível.

Outro ponto relevante, é de que F. faz atividades e têm atendimentos médicos como fonoaudiólogo e psicólogo fora da escola, realizados justamente no contraturno. Atividades e atendimentos esses que são necessários para seu melhor desenvolvimento e desempenho. No caso da sala de recursos no contra turno, ou seus atendimentos seriam prejudicados ou ele não seria atendido na sala a quantidade de vezes que é, já estando em seu turno escolar. Também se faz necessário pensar nisso, em estratégias.

Talvez, o ideal, fosse que as próprias escolas já disponibilizassem nelas mesmas, estes serviços complementares, ligados à saúde que são necessários e facilitariam uma interlocução Educação/Saúde que auxiliaria e muito no trabalho a ser realizado com o aluno. (GLAT, 2007).

A realidade de atendimento em pequenos grupos, que, conforme dito anteriormente, não tem quantidade estabelecida em nenhuma lei, será que é possível em uma escola com uma única sala de recursos para atender a 22 alunos de diferentes deficiências e transtornos?

O fato de a professora da sala de recursos trabalhar sempre sozinha atendendo a cinco alunos com deficiência intelectual e um com TEA, em alguns dias, por exemplo, demonstra a dificuldade em dividir os grupos e atender à grande demanda, que tem por tendência crescer, já que com as leis e, principalmente, a Lei Brasileira da Inclusão que foi muito debatida e divulgada, responsáveis de alunos com deficiência estão cada vez mais procurando escolas para matricular seus filhos.

Ainda, na realidade do município do Rio de Janeiro, teremos daqui a alguns anos a entrada de crianças vítimas do surto de microcefalia, causado pela doença do “Zika Vírus”, que foi transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti* às mães dessas crianças durante a gestação. Além de novas crianças, é uma nova questão a ser estudada e haverá a necessidade de se pensar estratégias de acesso e inclusão a estes casos.

Em relação à interação entre a professora da sala de recursos e a professora da sala regular, que é difícil ocorrer sendo ambos atendimentos no mesmo turno, se fossem em turnos diferentes, como fazer isso acontecer? Seria importante também não esquecer dos outros professores, que também participam da vida do aluno F.. A escola poderia dispor em seu planejamento pedagógico de reuniões em que fosse possível esta interação entre estes profissionais, não apenas em conselho de classe, onde são tratados os casos de todos os alunos, mas reuniões voltadas para a educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na forma de perceber a deficiência e as possibilidades de superação das barreiras impostas, antes pensadas que pela deficiência, hoje vistas como impostas socialmente, demonstram uma importância maior com a inclusão com o passar dos anos, saindo de uma visão apenas de saúde ou assistencialista, para uma visão de possibilidades sociais e educacionais para que pessoas com deficiência possam usufruir de seus direitos previstos desde a atual Constituição.

Inicialmente, neste trabalho, a tentativa foi a de identificar políticas públicas que influenciaram diretamente nos documentos atuais que determinam a educação especial na perspectiva inclusiva nos dias de hoje. Entender de forma histórica analisando leis, decretos e diretrizes, como chegamos até aqui e compreender que as mudanças não foram apenas em âmbito escolar, mas em âmbito social, incluindo diversas vertentes. Também houve a tentativa de situar politicamente e historicamente o papel do Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva, entendendo como e quando este atendimento surgiu e qual a intencionalidade e objetivo deste atendimento.

Posteriormente, a proposta foi entender mais sobre o Transtorno do Espectro Autista e como esse transtorno, por suas características, pode representar um grande e importante desafio para a proposta de educação inclusiva. A entrada de um público diferente nas escolas, deve servir como incentivo para que sejam pensadas novas e diferentes estratégias para a inclusão, para garantir a todos o direito de aprender e não se tornarem uma frustração, tendo como consequência uma exclusão dentro do projeto e anseios de inclusão.

O levantamento de possibilidades de trabalho, busca contribuir com a formação dos docentes da sala de aula regular e da sala de recursos, utilizando dicas de referências na educação inclusiva, mostrando que há caminhos possíveis, a fim de que possam desenvolver seus trabalhos da melhor forma e obtendo sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, possibilitando assim, a efetivação de uma maior inclusão.

Claro que não devemos esquecer que a inclusão mais do que trabalhar com as diferenças, deve trabalhar com a individualidade, não permitindo atitudes e padrões fixos, devem ser pensadas as necessidades de cada aluno.

Na sequência foi abordado como que, na prática, está sendo feito o atendimento inclusivo a partir da sala de recursos multifuncionais, a um aluno com TEA e foi possível verificar que além do Atendimento Educacional Especializado, são necessários outros suportes que garantam aos alunos com TEA ou outros tipos de deficiência o direito ao aprendizado e à inclusão. Esta abordagem parte da premissa de que a limitação de um indivíduo com TEA não se constitui em uma condição física, consequência de seu transtorno/deficiência, mas sim que as possibilidades de aprendizagem desse indivíduo são ampliadas à medida que são proporcionados suportes e condições para que este possa aprender.

O projeto do Atendimento Educacional Especializado, deve caminhar junto ao projeto da sala de aula regular. O sentido da inclusão é que não haja mais a distinção entre ensino “especial” e ensino “regular”, mas sim que ambos sejam difundidos e tornem-se um: ensino inclusivo.

Pensando no problema desta pesquisa, podemos perceber que a função da sala de recursos na inclusão de alunos com TEA é de suma importância, porque, de acordo com as leis, a sala é um alicerce fundamental para que seja possibilitado aos alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares e não escolares dentro de suas possibilidades individuais. Mas, observando a prática, podemos verificar que esse alicerce ainda precisa de suportes para que seja de fato eficaz e cumpra realmente o que é determinado nas leis e documentos. Podemos, com a pesquisa, perceber que ainda há uma exclusão dentro do que deveria ser uma inclusão. Não somente por retirar alunos com TEA da sala de aula regular durante o horário da aula, mas também por não ser dada atenção devida aos alunos dentro da própria sala de recursos. Ou seja, há uma função de inclusão determinada para a Sala de Recursos, mas esta inclusão não está ocorrendo.

Com a observação de uma sala de recursos na prática, penso que foi possível alcançar o objetivo deste trabalho, que foi de comparar as leis com a prática e verificar se de fato as leis estão sendo cumpridas. Claro que com limitações, tendo em vista o pouco tempo de pesquisa. Foi possível constatar que algumas leis são cumpridas, outras não, mas que possivelmente algumas não são cumpridas por falta de estrutura e recursos do cotidiano.

Para além do até aqui exposto, a intenção deste trabalho foi contribuir para o debate a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos, mais especificamente

alunos com TEA, que apresentam dificuldades na interação e comunicação com os demais sujeitos do ambiente escolar. Por atualmente não existir uma grande quantidade de materiais que tratam do assunto tratado nesta pesquisa, este trabalho visa também preencher a lacuna existente de trabalhos sobre alunos com TEA atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais e servir de base para futuras pesquisas que venham a responder e levantar mais questionamentos que não foram abordados nesta pesquisa.

Sem a pretensão de conclusões, pois estas não são possíveis lidando com sujeitos, a intenção é de que sejam feitas reflexões a respeito de como está sendo realizada a inclusão, e que sejam pensadas estratégias que venham a melhorar o quadro exposto neste trabalho, que pode estar se repetindo em outros lugares, com outros sujeitos.

Importante também a reflexão sobre as leis, pois não podemos acreditar que leis atendem perfeitamente a realidade e, se atendem hoje, atenderão para sempre. A realidade muda, os contextos sociais mudam, os indivíduos mudam, ou melhor, já são diferentes. Cabe aqui a reflexão de se realmente as leis e decretos, da forma em que estão colocados, estão atendendo de forma satisfatória os reais anseios que permeiam a perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, importante pensarmos que, assim como para alunos com deficiência, é necessário refletir que a inclusão não abrange apenas as deficiências, mas a diversidade da condição humana e que qualquer aluno pode apresentar em qualquer momento de sua trajetória escolar uma deficiência ou limitação. Uma Lei de Inclusão, deveria abranger à outras condições que excluem nos contextos e ambientes escolares. Pode parecer que isso não tem relação com o assunto abordado neste trabalho, mas tem, pois só haverá inclusão quando houver empatia, afetividade e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. MEC/SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf> Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.245, 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial e dá outras providências.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

BRASIL. Declaração Mundial de Educação para Todos, de março de 1990. PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 15 de nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 15 de nov. 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01 de dez 2016.

BRASIL. Decreto n. 3.298, 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em: 01 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 10 de dez. 2016.

BRASIL. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004> Acesso em: 10 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física MEC/SEE, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>> Acesso em: 12 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 13 de fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 15 de dez. 2016.

CAIXETA, J. E.; SANTOS, E. C. AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO. CONPE-Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá - 2011.

DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2013. Acesso em: 09 jan. 2017.

FACÍON, J. R. Inclusão Escolar e suas Implicações. Editora IBPEX, 2ª edição, 2008.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Editora Atlas, 6ª edição, 2008.

GLAT, R. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Editora 7 letras, 2ª edição, 2013.

MINAYO, M. C. Pesquisa Social. Editora Vozes, 30ª edição, 2011.

RELVAS, M. P. Neurociência e Transtornos de Aprendizagem. Editora WAK, 5ª edição, 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 26 de nov. 2016.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Editora Bookman, 2ª edição, 2001.

APÊNDICE – FOTOS DA SALA DE RECURSOS OBSERVADA



